

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE  
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES – PEDAGOGIA- DHP  
CURSO DE PEDAGOGIA: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO

MÁRCIO RODRIGUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA:** uma análise nos livros  
didáticos das Escolas do/no Campo

João Pessoa-PB  
2017

MÁRCIO RODRIGUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA:** uma análise nos livros  
didáticos das Escolas do/no Campo

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO apresentado ao Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, junto ao Departamento de Educação do Campo (DEC), do Centro de Educação da UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de pedagogo/a.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Co-orientação: Professora Ana Clara da Silva Nascimento

João Pessoa-PB  
2017

S586e Silva, Márcio Rodrigues da.

Educação do campo e indígena: uma análise nos livros didáticos das escolas do/no campo / Márcio Rodrigues da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

39f. : il.

Orientadora: Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Co-orientadora: Ana Clara da Silva Nascimento

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia - Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação do/no campo. 2. Educação indígena. 3. Livro didático.  
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

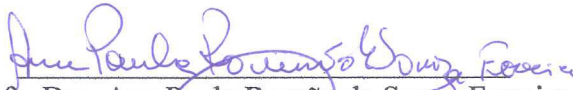
MÁRCIO RODRIGUES DA SILVA

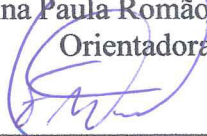
**EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA: uma análise nos livros  
didáticos das Escolas do/no Campo**

Aprovado

Em, 07/06/2017

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profª. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira  
Orientadora

  
Prof. Dr. Fábio Nascimento da Fonseca  
Examinador externo

DEDICO a minha mãe, Josefa Rodrigues da  
Silva e a minha filha, Mirella Sophia Lima  
Rodrigues, com todo meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por toda orientação na vida e sabedoria para ir no caminho certo.

Agradeço a todos da minha família, especialmente a minha filha, Mirella Shopia, por mesmo sem saber, ser minha inspiração e força para concluir esse Curso de Pedagogia.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira, por ter me acolhido quando busquei ajuda e me ajudar nesse período de conclusão.

À minha amiga e co-orientadora Professora Clara Nascimento e todas as contribuições que ela deu para meu trabalho.

Ao Professor Dr. Fábio Nascimento da Fonseca, por se disponibilizar em ler meu trabalho e ajudar nesse momento.

Aos demais professores do Curso, que compartilharam comigo seus saberes e me ajudaram a superar meus medos, entenderam minhas dificuldades e me apoiaram.

Aos meus colegas de turma que ficaram ao meu lado durante todo percurso, especialmente Alexandra Costa, Ellen Lima, Fabiana e outros.

Agradeço por fim, a todos, que contribuíram para minha chegada nessa conquista.

[...] Meu coração índio, saúda teu coração índio.  
Índia Anara Delrey

## LISTA DE FIGURAS

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| <b>FIGURA 1</b> | - A DISTRIBUIÇÃO TOTAL DA POPULAÇÃO INDÍGENA.....  | 19 |
| <b>FIGURA 2</b> | - REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS..... | 29 |
| <b>FIGURA 3</b> | - PLURALIDADE CULTURAL.....                        | 30 |
| <b>FIGURA 4</b> | - OS ÍNDIOS NO PASSADO E NÃO NO PRESENTE!.....     | 31 |



## RESUMO

O presente estudo teve como intenção analisar o contexto indígena nos livros didáticos. Para tanto, a questão norteadora da pesquisa foi como está representada a questão indígena nos livros didáticos da Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, adotado pelas Escolas do Campo na Paraíba? Tendo como objetivo geral realizar a análise dos livros didáticos da Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, adotado pelas Escolas do Campo na Paraíba. E como objetivos específicos: compreender os princípios e fundamentos da Educação do Campo; Apresentar um breve histórico da questão indígena no Brasil; Identificar como é representado o índio no livro didático; Verificar a ligação dos conteúdos dos livros com os parâmetros da lei nº 11.645/2008. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Realizada por meio de apreciações dos livros de história da coleção Girassol, a partir das categorias de análises de conteúdo: divisão didática; adequação de recursos imagéticos, distribuição e coerência das atividades pedagógicas. Para tanto, observamos e relatamos que a referida coleção apresenta, ainda, várias inadequações quanto às imagens, muitas vezes, descontextualizadas, e atividades insuficientes ou, igualmente, inadequadas.

**Palavras-chave:** Educação do/no campo. Educação Indígena. Livro didático.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to analyze the indigenous context in textbooks. For that, the guiding question of the research was how the indigenous question is represented in the textbooks of the Girassol Collection: knowledge and practice of the field, adopted by the Schools of the Field in Paraíba? Having as general objective to carry out the analysis of the didactic books of the Girassol Collection: knowledge and practices of the field, adopted by the Schools of the rural in Paraíba. And as specific objectives: to understand the principles and foundations of rural Education; To present a brief history of the indigenous question in Brazil; Identify how the Indian is represented in the textbook; Check the connection of the contents of the books with the parameters of law nº 11.645/2008. The methodology of the research was qualitative, bibliographical and documentary. Made through appreciation of the history books of the Girassol collection, from the categories of content analysis: didactic division; Appropriateness of image resources, distribution and coherence of pedagogical activities. In order to do so, we observe and report that this collection also presents several inadequacies regarding the images, often, decontextualized, and insufficient activities or, equally, inadequate.

**Keywords:** Education in the rural. Indigenous Education. Textbook.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>2</b> | <b>HISTÓRIA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>                | <b>13</b> |
| <b>3</b> | <b>NARRATIVA DO BREVE HISTÓRICO DA QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL.....</b> | <b>18</b> |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIA.....</b>  | <b>25</b> |
| <b>5</b> | <b>O QUE É SER ÍNDIO NOS LIVROS DIDÁTICOS?.....</b>                    | <b>27</b> |
| 5.1      | O QUE SÃO OS LIVROS DIDÁTICOS.....                                     | 27        |
| 5.2      | PESQUISAS SOBRE A IMAGEM DO ÍNDIO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....            | 28        |
| 5.3      | OS ÍNDIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO GIRASSOL .....               | 32        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                       | <b>35</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>36</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido  
O português.*

(Erro de Português - Oswald de Andrade)

Optamos por iniciar esse trabalho parafraseando Oswald de Andrade, pois considereei essencial verificar se os livros didáticos estão contribuindo para “vestir os índios” com artefatos e roupagens histórico-culturais impostos ou “despir” a cultura imposta pelos Portugueses na época colonial.

O tema dessa pesquisa é a Questão Indígena e a Educação do Campo: uma análise da representação indígena dos livros didáticos das escolas do campo. O interesse de realizar esse tema deve-se, sobretudo, à experiência de ser estudante do curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo e possuir características físicas que se assemelham ao biofísico dos índios, levando-me a acreditar ser descendente de índio.

O meu ingresso na Universidade Federal da Paraíba foi atípico. Sempre desejei cursar uma graduação, pensava na possibilidade de ser professor de história. Contudo, em uma brincadeira com um grupo de amigos, na escola Clodomiro Leal, resolvemos fazer uma aposta em um jogo de futsal e quem perdesse teria como pena ingressar em um curso superior de escolha dos vencedores. Perdi a aposta e um colega fez minha inscrição no curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, findei passando nas vagas disponíveis para o curso.

Uma mistura de felicidade e tristeza ao entrar na Universidade Federal da Paraíba. Entrei em uma instituição federal, mas em um curso que não tinha nada haver comigo. Pesquisei na internet informações sobre ele e descobri que era uma área, geralmente, escolhida por mulheres, mas o que importava e prevaleceu foi que passei a estudar em um curso superior.

Com o tempo o mundo que eu tinha idéias tão divergentes das minhas passou a ser como uma tatuagem que foi feita no meu peito, com todas as cores do mundo, sendo

visto por todos e que ficará marcado para sempre em mim. Passei muitas dificuldades no decorrer do curso, mas sempre tento mãos que me levantaram e me ajudaram a galgar o fim. Percebo que grandes teóricos da educação são homens, tive professores excelentes no decorrer do curso e achar que pedagogia é uma área feminina não passa de machismo e preconceito.

Durante o curso me tornei pai, com isso justifico minha continuidade nele e o meu tema do trabalho de conclusão de curso (TCC) quero fazer parte de um grupo de heróis que não escolhe quem vai ajudar, mas sim ajudam a todos que estiverem ao seu redor. Desejo dizer a minha filha, Mirella Shopia, que me formei como pedagogo e sempre dou/darei meu máximo as pessoas, para um dia elas poderem fazer o mesmo com outras.

Nesse ínterim na universidade compreendi quem são os povos do campo e como essas pessoas são discriminados socialmente, especialmente, os índios que sofreram duras e fortes repreensões na época coloniais o que leva-nos a questionar: qual o papel da escola com essas pessoas? Sabemos que os índios tiveram como primeiros professores os Jesuítas, suas escolas desconsideravam totalmente as culturas, histórias e meio de vida dos nativos e centrava-se na catequese.

O meu objeto de estudo são as imagens dos índios nos livros didáticos. O que leva as perguntas: Quem são os índios? Como foi a história deles no Brasil? Como os livros falam que são? Qual o lado da história que os livros apresentam, dos índios ou dos portugueses? Os conteúdos dos livros estão de acordo com os parâmetros legais?

Para elaborar esse TCC definimos como objetivo geral: Realizar a análise dos livros didáticos da Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, adotado pelas Escolas do Campo na Paraíba. E a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Compreender os princípios e fundamentos da Educação do Campo; b) Apresentar um breve histórico da questão indígena no Brasil; c) Identificar como é representado o índio no livro didático; d) Verificar a ligação dos conteúdos dos livros com os parâmetros da lei nº 11.645/2008.

A metodologia da pesquisa é qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Realizada por meio de análises dos livros de história da coleção Girassol: saberes e fazeres do campo.

A estrutura do TCC é dividida nos seguintes capítulos: Enredo da Educação Rural a Educação do Campo; Narrativa do breve histórico da questão indígena no Brasil; O que é ser índio nos livros didáticos? E, considerações finais.

No capítulo, ‘História da Educação Rural à Educação do/no Campo’, vamos rever um histórico da educação recebida pelos povos do campo, baseado em: Brandão(1985), Caldart (2002).

No posterior, ‘Narrativa do breve histórico da questão indígena no Brasil’, apresentaremos os principais pontos sobre a questão indígena brasileira, ancorada em autores como: Magalhães (2000) e Luciano (2006), entre outros.

No capítulo, ‘O que é ser índio nos livros didáticos?’, identificaremos como é representado o índio no livro didático e analisaremos qual a deles com os parâmetros da lei nº 11.645/2008.

Nas ‘Considerações Finais’, traçamos algumas observações no intuito de contribuir com um debate da questão indígena e Educação do Campo.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A História do Brasil é a história dos Povos Campos e da estrutura agrária como raiz dos conflitos, disputas, lutas e conquistas sociais. Nesse sentido, a educação deixa de ser rural e passa a ser voltada aos interesses das classes populares do campo. Nosso objetivo nesse capítulo é situar o percurso, fundamentos e princípios da Educação do Campo.

No Campo brasileiro, por várias décadas, até o início do século XX, observou-se que o Estado não priorizava a educação dos povos do campo alegando não haver necessidade de escolarização para se realizar o trabalho exigido pelo modelo agroexportador predominante nessa época, como o da cultura do café, por exemplo, onde a exploração da mão de obra agricultora configurava a base da economia brasileira.

Os povos do campo passaram por um período de esquecimento histórico, sem direito à educação, pois não precisavam as mulheres, os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais terem educação para realizar seus afazeres, assim o direito a educação favoreceu apenas uma parte da população. Conforme Lunas E Rocha (2009, p. 31) salientam:

A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e a escrever, visto que, nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não era necessário o letramento.

Sem necessidade de obter educação para a elite rural os povos do campo, até o fim do referido século, o modelo de educação escolar ofertado a esta população era uma reprodução do modelo urbano, “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 2007, p. 145), pautada na cultura tradicional excludente, que sempre atribuiu ao campo o estereótipo do atrasado.

Durante séculos não houve a preocupação, por parte dos responsáveis pelo sistema do ensino público com o currículo escolar do campo, principalmente nos municípios afastados dos grandes centros urbanos, onde não havia escola, fato que inviabilizava a possibilidade de se poder pensar uma escola do campo como um espaço de educação próprio para aqueles que vivem no campo. (BORGES; GHEDIN, 2007, p. 138).

E a educação chega ao campo brasileiro seguindo o modelo urbano de educação, desconsidera a vida e os períodos de produção da agricultura, não se importa se os conhecimentos estão dentro das fronteiras e possibilidades que a realidade do campo dispõe, sendo uma educação totalmente descontextualizada do meio onde tava inserida, esse modelo de educação é o que denominamos de Educação Rural, melhor descrito por Wanderley (1997, p.23):

os camponeses fazem parte do processo marginal criado pela ideologia dominante que criou determinadas representações simbólicas na consciência dessas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. Para isso, utilizaram sempre arquétipos onde a figura do homem e da mulher campesina era e ainda são os atrasados, os “fora do lugar”, os “jeca tatus”.

A Educação Rural é formada por um conjunto de saberes que não tem ligação com a realidade do homem do campo, além disso, apresenta os conhecimentos do campo como algo marginalizado, atrasado, ruim e sem valor. Esses fatos ocorrem, porque os padrões pedagógicos eram voltados a sociedade dominante. Qual o interesse da classe dominante em dá educação para as classes populares? Como eles poderiam governar as classes populares se eles passarem a ter conhecimento dos seus direitos? Como a classe dominante iria desejar uma transformação, rebelião e mudanças do seu domínio? Por qual motivo que a classe dominante iria deseja uma mudança de organização? “De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação”. (LOMBARDI, 2008, p. 254).

Nesse modelo de educação destinado aos trabalhadores do campo era-lhes ensinado apenas o necessário para que pudessem garantir o próprio sustento; ou seja, reforçar os saberes relativos à vida no campo, com o intuito único de perpetuar a exploração histórica do trabalhador rural fixando-o no campo, negando-lhe a oportunidade de escolher o seu modo de vida.

Até a década de 1980, a concepção de educação que postulou iniciativas para a escola do campo, antes escola rural, esteve ancorada em um projeto de desenvolvimento agrícola latifundiário. (...) Esse ideário precisava investir em políticas públicas específicas para estruturar o meio rural, porque o projeto econômico imperava sob a lógica do mercado. Por isso, a ideia que se tinha do campo era de espaço atrasado e com pouca gente. Além disso, o modelo agroindustrial precisava cada vez mais de espaço e, portanto, cada vez menos de gente. Por essa razão, esse modelo passou a excluir de diferentes formas: os que não foram obrigados a viver na pobreza das periferias urbanas se tornaram servos do



trabalho no campo. Desse modo, a educação passou a excluir pela descaracterização da cultura campestre e a forjar a formação de identidades sociais e culturais submissas. (SANTOS, 2015, p.31)

Baseado numa visão de decadência e inferioridade, o espaço rural sempre foi alvo de programas educacionais elaborados sem a participação dos seus sujeitos apenas reforçando um conceito de educação precária e sem qualidade visando a sua extinção, demonstrando o verdadeiro descaso dos órgãos federais competentes e também das “classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecimento e desprezo sobre a importância fundamental da educação para a classe trabalhadora (BATISTA, 1999, p. 57).”

As políticas educacionais dirigidas ao campo sempre favoreceram a exploração do rural em detrimento do urbano reforçando a visão dicotômica, como já foi dito acima, de que o campo é atrasado e a cidade é o modelo de desenvolvimento a ser seguido.

Na visão de educação sustentada pelo projeto desenvolvimentista, o campo foi considerado um lugar sem cultura e atrasado que precisava ser superado. Por essa razão, impera na escola do campo, ainda nos dias atuais, o modelo de educação rural antiga, em que a oferta de educação é equiparada ao modelo urbano. (SANTOS, 2015, p.28-29)

Nesse sentido, as populações rurais, após décadas de opressão e injustiças sociais, começam reivindicar a educação que lhes é de direito, como está previsto nos textos da Constituição Federal de 1988, Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como argumenta Santos (2015, p. 29):

Entretanto, a Constituição Federal de 1988 considera a educação como “direito de todos”, independente dos cidadãos residirem em áreas rurais ou urbanas. A partir daí, inicia-se uma nova era para a superação dos problemas da educação do campo, que passa a esboçar um novo caminho, saindo de uma vertente alienada e excludente, em direção ao processo de humanização da educação como forma de garantia dos direitos.

Através das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo por políticas educacionais que respeitassem os seus saberes, suas particularidades, sua cultura e seus valores, originou-se o movimento por uma educação do e no campo. De acordo com Caldart (2002, p. 18), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo. “No: o

povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Contrapondo-se ao paradigma da educação rural, o paradigma da educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso e permanência na terra. Então, entenda-se como educação do campo, uma educação que contemple as diversidades que caracterizam os povos do campo, seus modos de vida e de produção, bem como as suas peculiaridades culturais. Contudo, vivemos em grande disputa para colocar esse projeto em vigência e achar um lugar para a educação vem sendo constante luta por parte dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, e seu estado o pleno, por que perfeito ao nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio de reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 176).

Se o projeto de uma Educação do Campo fosse devoto aos interesses das classes dominantes, certamente não teria dificuldade de implantação, mas ele é voltado às classes populares. Faz-se necessário aqui, definir quem são os povos do campo: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e” (DECRETO nº 7.352, § 1º, inciso I).

Apesar das dificuldades a luta dos movimentos sociais (MS) e o movimento por uma educação do campo tiveram vários avanços, como a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, e também define com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo no artigo 1º

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Nesse documento é possível reconhecer a importância das lutas do MST, em busca de políticas públicas que garantam os direitos das populações do campo a uma

educação de qualidade. Outro aspecto relevante dessa resolução está contido no artigo terceiro, que determina que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. De onde nasce o termo educação do/no campo, ‘do’ no sentido de ser para e com os povos do campo e ‘no’ referente às populações do campo ter direito de ter na sua localidade acesso a escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, trouxe alguns avanços que proporcionaram conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo. O artigo 28 da LDB se refere especificamente à escola do campo, no que diz respeito à oferta de educação básica para a população rural,

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

A educação do campo é uma conquista dos Movimentos Sociais do Campo e para ter um espaço na LDB que se preocupe com o campo precisou de muitas batalhas, não se pode esquecer todos os processos sofridos pelos camponeses, e por isso, devemos lutar para que seja respeitado e colocado em prática um ensino no campo como promulga a LDB que promova adaptações e adequações as vidas e culturas do povo, que os conteúdos tenham haver com a vida no campo, que a escola conheça que existe uma natureza regendo as organizações do campo e a escola é uma instituição do campo, por isso precisa se adequar ao seu meio.

### **3 NARRATIVA DO BREVE HISTÓRICO DA QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL**

A História do Brasil foi contada pela elite, por isso, diversas vezes os povos do campo, principalmente, os indígenas, viveram subordinados, explorados e com uma vida sociocultural negada pela elite que narrava a história do Brasil. Assim, neste capítulo narraremos como se deu a questão indígena brasileira.

O que conhecemos por índios hoje é totalmente diferente das pessoas que existiam no Brasil antes da invasão da colônia portuguesa. Nesse processo de disputas pela terra a cultura, história e modo de vida desses nativos foram silenciados e subordinados aos desejos das elites, não é a toa que uma população nativa do Brasil, denominada de povos indígenas, depois de séculos de colonização, expropriação e extermínio compõe 0,4% da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001). Esclarecendo essa disparidade que acontece ao rever os povos nativos de antes e de hoje, Luciano (2006, p. 17) explica:

A diferença não é só de tempo nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro. Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram. De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes.

Os Europeus chegaram ao Brasil com um projeto e um modo de pensar totalmente diferente dos que os índios viviam tradicionalmente. Enquanto os invasores olhavam os bens naturais como meio de lucro os índios encaravam tudo como sobrevivência e parte de suas vidas. Este fato gerou problemas no campo brasileiro se arrastam há centenas de anos. Em 1534 o Brasil foi dividido pelos portugueses, em um processo que conhecemos como capitanias hereditárias:

Após a invasão, inicia-se o processo de concentração de terras, em 1534, quando o Rei de Portugal divide o Brasil em capitanias hereditárias, distribuindo-as a amigos de Portugal. A ação distributiva foi o início da concentração de terra por particulares através da compra legal e ilegal, da grilagem, da posse pela violência para militar, ou das negociações diretas com os poderes públicos. (BRANDÃO, 2003, p. 24)

Mas para manter o capital, quanto mais tinha, mais Portugal queria, sem nenhum interesse de cuidar, apenas de se apropriar do que tinha os lucros e a ânsia para mais foram aumentando e os portugueses começaram um processo de dominação de expulsão e extermínio dos índios, para ter mais terras e poder explorar mais.

Os povos indígenas são marcados por serem fortes e resistentes mesmo com todos os problemas enfrentados, eles resgataram suas memórias históricas, suas culturas, rituais, crenças e forças. Hoje são uma parcela significativa do Brasil e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores reconstroem o futuro no solo brasileiro. Uma prova dessa resistência é que os índios existem até os dias de hoje no Brasil, como mostra a figura 01 a seguir:

FIGURA 01 – A DISTRIBUIÇÃO TOTAL DA POPULAÇÃO INDÍGENA



Fonte: IBGE, 2009

A população indígena, residente no Brasil, contabilizada pelo quesito cor ou raça corresponde a aproximadamente 818 mil pessoas. Isso sem contar o acréscimo de 78,9 mil pessoas, as quais se declararam de outra cor ou raça, mas se consideravam indígenas

de acordo com tradições, costumes, cultura e antepassados, entre outros aspectos. Com isso, a população indígena registrada pelos dados do IBGE soma um total de 896,9 mil pessoas (GOULARTE e MELO, 2013, p. 34).

Os povos indígenas são marcados por serem fortes e resistentes mesmo com todos os problemas enfrentados, eles resgataram suas memórias históricas, suas culturas, rituais, crenças e forças. Hoje são uma parcela significativa do Brasil e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores reconstroem o futuro no solo brasileiro.

Como já referido nossa história é contada pela elite, e em seus olhos os índios são encarados como preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento. Esse é um pensamento arraigado na população desde que os invasores chegaram no Brasil, os índios pescavam, plantavam, caçavam segundo suas necessidades e não na lógica capitalista, por não se preocuparem com o consumo foram adjetivados desta forma e muitas pessoas na atualidade ainda os encaram desta maneira. Já outras os vêem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta doente em função do capitalismo que destrói tudo para produzir lucros. Mas afinal, o que é falar de índios no Brasil? E o que eles desejam?

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão européia (LUCIANO, 2006, p. 27).

(...) os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização européia, estão em franca recuperação do orgulho e da auto-estima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país (LUCIANO, 2006, p. 29).

É cada dia mais explícito que o Brasil não é um país de uma única classe, é um país diverso e os movimentos sociais lutam pelo reconhecimento e respeito a essa diversidade.

Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de atitudes que exigiu discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam as demandas de direitos sociais específicos. A nossa sociedade como resultado da organização e mobilizações dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas, etc. As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos! Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que

nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Uma suposta identidade e cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo (SILVA, 2012, p. 1).

Dentro dos índios existem também as diversidades, vários povos com muitas culturas, Silva (2012, p. 3) apronta que a imagem do índio é tradicionalmente ligada àquela propagada pela mídia, um índio genérico com um biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas e de culturas exóticas. O autor afirma também que essa visão sobre os índios vem sendo modificada, em decorrência a visibilidade política conquistada pelos próprios índios.

Os povos indígenas no Brasil conformam uma enorme diversidade sociocultural e étnica. São 222 povos étnica e socioculturalmente diferenciados que falam 180 línguas distintas. É verdade que essa diversidade é o resultado de uma drástica redução ao longo da história de colonização, uma vez que já havia além de 1.500 povos falando mais de 1.000 línguas indígenas distintas quando Pedro Alvarez Cabral chegou ao Brasil em 1500. (...) Cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas – as internas ao povo e aquelas com outros povos com os quais mantém contato. Em geral, a base da organização social de um povo indígena é a família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica. São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas e de famílias muito maior que uma família tradicional européia. Uma família extensa indígena geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos (LUCIANO, 2006, p. 43)

Luciano (2006, p. 34 -35) refere-se que os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações, desde a chegada por portugueses até hoje e elas são marcadas por profundos preconceitos e ignorâncias. Sempre julgando suas características, comportamentos, natureza biológica e espiritual. Alguns religiosos afirmavam até que eles não possuíam alma. Uma visão limitada e discriminatória, que vive no imaginário da sociedade brasileira desde 1500. E assim, os índios precisam lutar pela auto-afirmação identitária e pela conquistas de direitos e de cidadania nacional e global. Esses preconceitos ou contradições acontecem pela falta de conhecimento de quem são esses povos.

As três distintas perspectivas sociais mais forte que a população no geral possui sobre os índios são descritas por Luciano (2006, p. 35-36) como: primeira – uma antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. Que como são ligados à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. Quem vive em uma

sociedade contrária à sociedade moderna. O índio é percebido sempre como uma vítima e um coitado que precisa de tutor para protegê-lo e sustentá-lo, isto é, sem tutor ou protetor eles não conseguiriam se defender, se proteger, se desenvolver e sobreviver. A segunda – também é uma visão que chegou junto com os Portugueses, sustentada por estabelecer um estereótipo do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. As denominações e os adjetivos eram para justificar suas práticas de massacre, como autodefesa e defesa dos interesses da Coroa. A terceira - é sustentada por uma visão mais cidadã, que passou a ter maior amplitude nos últimos vinte anos, o que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país, onde os índios sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. Com direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo.

No Brasil, depois de reconhecer a cidadania indígena e valorizar suas culturas, tornou - se um orgulho identitário ser índios. Luciano (2006, p. 38-39) refere-se sobre serem índios nos dias atuais como qualidade, riqueza e espiritualidade:

Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais. Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitário. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras.

Os índios vêm conquistando diversa visibilidade na história, na educação, pode dizer que um grande marco é a Lei nº. 11.645 de março/2008 que tornou obrigatório o ensino sobre a história e culturas indígenas nos currículos das escolas, mesmo sendo uma proposta insipiente ainda, preenche só de reconhecer a importância dos povos nativos uma grande lacuna histórica. E isso aconteceu por reconhecer que o Brasil é um país marcado pela diversidade, ou seja, vários povos fazem parte da identidade, principalmente os índios, que antes mesmo da chegada dos colonizadores, já habitavam o território brasileiro. Assim reconhecer que existe uma dívida com esses povos e tem a



necessidade de respeito e reconhecer à cultura indígena, por essa razão, foi promulgada a Lei 11.654, em 2008, que diz:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, Lei 11.645/08).

De acordo com Goulart e Melo (2013, p. 39) a lei objetiva uma mudança na compreensão da construção do Brasil, pois os negros e os índios também são encarados como participantes desse processo. E o ensino deixa de ser sob perspectiva eurocêntrica da formação da sociedade e passa a valorizar outros grupos étnicos, mostrando aos alunos quem e o que esse povo teve de contribuição na formação brasileira e como eles devem ser reconhecidos.

Silva (2012, p. 5-6) aponta desafios para o cumprimento da lei: capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais para o combate aos racismos institucionais; formação continuada e inicial para os professores; a produção com assessorias de pesquisadores e especialistas de vídeos, subsídios didáticos, textos, etc. sobre os povos indígenas para serem utilizados em sala de aula.

A educação é um meio de difundir e passar visibilidade sobre quem são os índios nos dias de hoje. Luciano (2006, p. 129 -30) afirma que durante muito tempo os índios acreditavam que a educação formal nas escolas era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Mas na atualidade, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. Eles também desenvolvem educações que os permitem continuar a serem eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações.

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz

respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Na sua pesquisa, Luciano (2006, p. 143) aponta que existem avanços de como a questão indígena é vista pela escola, e isso aconteceu depois que as Organizações Indígenas estimularam e possibilitaram momentos de reflexão, discussão, formação, troca de experiência e avaliação para os professores, as lideranças e outros agentes envolvidos e interessados na educação escolar indígena, através de encontros, cursos, assembléias e outros eventos.

#### 4 METODOLOGIA

O presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, onde existe um maior enfoque na interpretação do objeto estudado, uma maior aproximação do pesquisador e o fenômeno estudado e esses aspectos não podem ser quantificados, estas características são confirmadas por Minayo (2001, p. 14 -22) que afirma a pesquisa qualitativa como aquela a qual trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, ou seja, a ser quantificados. Essa abordagem foi aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. Ela é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda - se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 2001, p.22).

Com objetivos exploratórios de análise descritiva dos dados, é uma pesquisa bibliográfica, pois conforme Fonseca (2002, p. 31) ela é feita a partir do levantamento de livros.

pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta

Também é uma pesquisa documental, pois além de seguir uma linha similar de pesquisa a documental recorre a fontes mais diversificadas de pesquisa como os recursos imagéticos.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas,

tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Para coleta de dados analisaremos os livros didáticos da coleção girassol: Saberes e fazeres do Campo, com o objetivo de compreender como o índio a imagem do retratada nos livros.

## 5 O QUE É SER ÍNDIO NOS LIVROS DIDÁTICOS?

A Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo são livros didáticos adotados pelas escolas do campo e tem como característica enfatizar e aproximar os estudantes de suas realidades. Nesse capítulo, analisaremos de que forma esses livros estão representando a questão indígena. Mas antes apresento qual a importância dos livros didáticos e o resultado de pesquisas realizadas sobre a representação dos índios nos livros.

### 5.1 O QUE SÃO OS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos são importantes para a qualidade da educação, são recursos significativos nas salas de aulas, conforme Lajolo (1996, p.4), eles podem ser definidos como: “para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática, no ensino aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar.” Concordando com isso, Lopes (2007, p. 208) confere aos livros a definição “de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores” que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo.

O grande problema acerca dos livros didáticos debatidos por muitos pesquisadores é o papel que eles possuem na sala de aula, qual o lugar que eles ocupam e como são considerados pelos professores. Sobre essas questões Freitag, Costa e Motta (1989, p.124) afirmam

O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como uma autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula.

A escola enfrenta um grande perigo, pois faz do livro um padrão de excelência a ser adotado na aula, como um poder norteador que determina a organização do currículo e prática dos professores na sala de aula. O livro deve entrar como um recurso para a aprendizagem, um complemento, contudo muitas vezes observamos os professores baseando desde o planejamento até as avaliações por eles. Batista (1999, p. 529) apontou questões por que é necessário ter cuidado com os livros didáticos:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido, pouco se re torna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada

aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriorasse rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e biblioteca

Com a globalização em que tem uma circulação de notícias e mudanças muito rápidas os livros didáticos acabam ficando com conteúdos desatualizados e ultrapassados.

Mas apesar disso os professores devem/podem usar os livros como guia, como norteadores, auxílio nas atividades em sala de aula, um instrumento de apoio, ou seja, o problema não é o livro didático e sim as funções pedagógicas que ele pode desempenhar. Santos e Carneiro (2006, p. 206) destacam três grandes funções do livro didático:

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias.

Assim como Lajolo (1996, p.6) se conclui que os professores usem os livros didáticos, mas que não se limite apenas a eles e utilize outros recursos pedagógicos ,pois por melhor que seja o livro ele não deve ser usado sem pensar o lugar, sem adaptações e complementações.

## 5.2 PESQUISAS SOBRE A IMAGEM DO ÍNDIO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros devem ser recursos para a aprendizagem e que reconheça os contextos do mundo e da sociedade para levar aos estudantes a uma compreensão dos fatos. Em outras palavras, os livros são disseminadores de culturas, por isso faz necessário investigar como os índios estão sendo retratos neles. Apresentaremos nesse capítulo o resultado de pesquisas sobre essa temática.

Magalhães (2000, p. 73) analisou como os índios brasileiros são apresentados em 10 livros didáticos de 2º e 3º ano com o objetivo de acabar com imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive no mato, mora em ocas e tabas. Ao analisar as capas dos livros constatou que 60%, possuem figuras de índios, apesar disso, com exceção de um deles, as capas estão em uma perspectiva ou em relação ao europeu, ou lado a lado

com ele. Sobre a postura de cada autor, podemos identificar uma sensível mudança de perspectiva dos livros em catálogo em relação aos mais antigos. Nos mais recentes, há uma preocupação em demonstrar que a América era habitada antes da chegada dos europeus, traçando-se um pequeno histórico da chegada destes habitantes na América, além de apresentar quais seriam os meios necessários para estudá-los. No livro os índios são analisados em momentos idênticos, privilegiando-se os marcos europeus em detrimento de possíveis marcos indígenas. nos livros de 2º ano os índios praticamente desaparecem, sendo tratados em breves passagens e sempre em relação ao europeu. Constatou que os livros didáticos acabam por deixar o nativo em segundo plano nas relações coloniais, apesar de iniciarem inovando, identificando nos nativos os donos da terra, acabam por confirmar a supremacia dos portugueses (MAGALHÃES, 2000, p. 81-5).

Reis, Barbosa e Rodrigues (2012, p. 1 -2) abordam na sua pesquisa a representação dos índios nos livros didáticos no fundamental I. Os autores apontam que o índio é visto como um ser invisível, que habita os livros didáticos, e quando possuem, “classificam” os índios de uma maneira genérica, como se eles não tivessem uma diversidade de cultura e etnias, essa afirmação fica evidente na Figura 2 ao apresentar um trecho de um livro didático remetente a questão indígena.

FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS

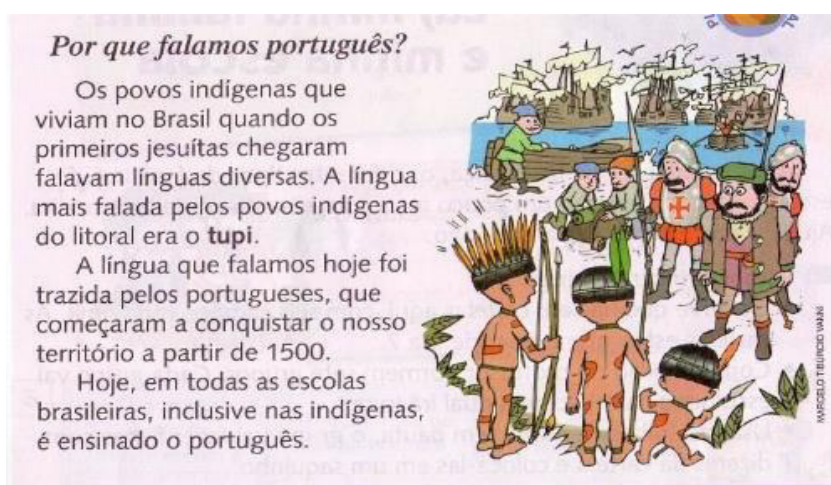


Fonte: Fonte: Reis, Barbosa e Rodrigues, 2012, p.2

Na figura 2, além de generalizar a vida indígena, ainda transmite a ideia que a criança indígena não quer estar na escola, à primeira criança do lado direito mantém a bolsa em cima do caderno e olha para o lado, atrás dele as outras crianças da fileira também se apresentam dispersas, contudo o mais chamativo é a última criança que leva as mãos aos ouvidos e chora como se não quisesse realmente ficar na sala de aula.

Outro exemplo que Reis, Barbosa e Rodrigues (2012, p. 4) é que no conteúdo de pluralidade cultural e o indígena aparece novamente como coadjuvante, essa afirmação é feita a partir da análise da imagem a seguir:

Figura 3 - PLURALIDADE CULTURAL



Fonte: Reis, Barbosa e Rodrigues, 2012, p.4.

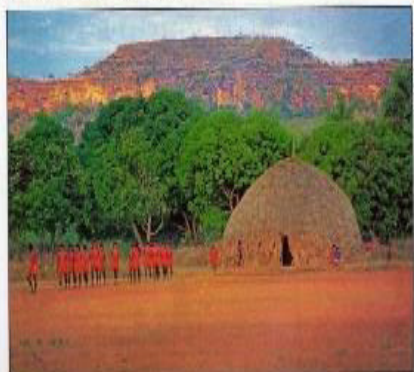
Outra consideração que Reis, Barbosa e Rodrigues (2012, p. 11) realizam é que falam dos índios como se eles fossem passados e não no presente. Apresenta verbos como: tinham, eram, deslocavam que passam a mensagem de que não existem mais. Conforme a figura 4 a seguir:

FIGURA 4 – OS ÍNDIOS NO PASSADO E NÃO NO PRESENTE!



### Como eram as moradias dos tupis

As aldeias tupis tinham forma de círculo. As casas, chamadas malocas, eram cabanas construídas com palhas e troncos de árvores e cobertas com folhas de palmeira. No interior das malocas não havia paredes nem divisão em quartos. Para se defenderem de grupos inimigos e se protegerem dos animais, os tupis construíam cercas de troncos de palmeiras em torno delas.



Outros povos, como os xavantes, constroem suas casas de modo semelhante ao que faziam os antigos tupis. Na foto, moradia xavante em aldeia no estado de Mato Grosso, em 2001.

### Os tupis eram povos nômades

Os tupis eram nômades, ou seja, viviam em constante movimento. Quando o solo se esgotava, eles se mudavam para outro local em busca de terras novas e férteis. No lugar escolhido, eles cortavam o mato, construíam novas malocas e iniciavam o cultivo da terra.

### Os tupis eram excelentes caçadores e pescadores

A pesca, a caça e a navegação eram muito praticadas pelos povos tupis. Essas atividades garantiam grande parte dos alimentos que eles consumiam. Em canoas, os tupis se deslocavam pelos rios e pela costa brasileira, pescando e explorando novas áreas.



Os índios utilizam o arco e a flecha para caçar. Na foto, menino yanomami caçando na aldeia Demini, no estado de Roraima, em 1996.

Fonte: Reis, Barbosa e Rodrigues, 2012, p.11

Makuxi (2014) um índio aponta no seu blog que existe uma diversidade de tribos e cada uma com sua cultura e os livros didáticos precisam se preocupar em não generalizar os povos e mostrar a diversidade de vida indígena. Ele diz:

Para muitos mal desinformados nós índios não vivemos mais na selva, aliás, meu povo o “MAKUXI” nunca vivemos na selva, pois somos de uma região de Lavrado. Outro sim, não vivemos mais “pelados”, mais não por acaso, esquecemo-nos de nossos trajes, eles estão em casa, guardado sempre a espera da hora certa. Algumas pessoas faz a ligação da palavra índio á Amazônia, e esquece que até as grandes regiões metropolitanas estão cheias de índios de diversas etnias. Se analisarmos com calma os livros que utilizamos em sala de aula, veremos que estas idéias ainda são propagadas neles, não generalizando, pois alguns tratam a questão indígena da forma correta e respeitosa. A cultura indígena passa por processos de transformação, assim como qualquer outra cultura ocidental, mais de nenhuma forma deixamos de ser índio. O fato de usar os adornos e trajes indígenas não nos mais ou menos índios do que quando usamos calças jeans, tênis ou outra coisa da cultura ocidental. Por isso pedimos aos autores de livros, e as editoras que mostrem a verdade, pois estamos cansados ter a imagem de um único índio, de uma única cultura, propagada para a sociedade envolvente.

Silva (2013, p. 1) na sua pesquisa apresentou a imagem do/a índio/a difundida no livro didático de História do ensino médio. E percebeu que os livros trazem os diversos grupos indígenas no passado, desconsiderando as rupturas e permanências que compõem o cotidiano desses povos, com imagens que os generalizam.

Assim, é possível identificar alguns livros didáticos como reprodutores de uma visão equivocada e transmissores de estereótipos e preconceitos, que passam a representar uma pseudo verdade absoluta. Nesse sentido, buscamos compreender as imagens difundidas pelo livro didático de História e de que forma esse contribui para uma generalização das populações indígenas, reduzindo-as à categoria de índios/as, sem levar em consideração as particularidades de cada etnia (SILVA, 2013, p. 4).

No resultado da análise Silva (2013, p. 13-4) concluiu que a expansão marítima europeia e a chegada do colonizador é o marco utilizado para trabalhar com a “ocupação” da América pelos europeus. A população indígena não é retratada antes da chegada do colonizador, sendo evidenciada sua presença a partir do contato e com o consequente “choque cultural”, reforçando a invisibilidade dos índios nos livros didáticos.

### 5.3 OS ÍNDIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO GIRASSOL – SABERES E FAZERES DO CAMPO

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Título do livro:</b> | Girassol saberes e fazeres do campo – Letramento e alfabetização Geografia   |
| <b>Autores:</b>         | Isabella Pessoa de Melo Carpaneda<br>Angiolina Domanico Bragança   |
| <b>Série:</b>           | 3º ano – 1 edição  |
| <b>Local:</b>           | São Paulo – 2012   |
| <b>Sumário:</b>         | Unidade 1 – Um planeta de todos<br>Unidade 2 – Reduzir Reutilizar, reciclar<br>Unidade 3 – Perto da natureza<br>Unidade 4 – Brasil, uma terra fértil |

#### RECURSOS IMAGÉTICOS

☐ adequados

☐ inadequados

☒ insuficientes

☐ outros

#### Observação sobre as atividades

☐ adequadas

☐ inadequadas

☒ insuficientes

☐ outros

No primeiro capítulo a unidade I começa com um tema: Um planeta de todos, apontam diferentes imagem de crianças, inclusive uma menina indígena, contudo algo me chamou atenção, todas as crianças estão com um sorriso aparecendo os dentes de alegria, exceto uma menina representando os povos negros e a menina índia.

Considerando que essa foi a única imagem e alusão que é feita aos indígenas no livro, reconhecemos que tanto sobre os recursos imagéticos e as atividades são insuficientes e retratam a invisibilidade dos índios nos livros didáticos.

|   |   |
|---|---|
| <b>Título do livro:</b>                           | <b>Girassol saberes e fazeres do campo – Geografia e História</b>   |
| <b>Autores:</b>                                   | <b>Tânia Maria Mares Figueiredo<br/>Suely Almeida Porto Miranda</b>   |
| <b>Série:</b>                                     | <b>3º ano – 1 edição</b>  |
| <b>Local:</b>                                     | <b>São Paulo – 2012</b>   |
| <b>Sumário:</b>                                   | Unidade 1 – O Campo – Lugares e paisagens<br>Unidade 2 – Terra, trabalho e recursos naturais<br>Unidade 3 – Os campos e seus grupos sociais<br>Unidade 4 – Entre o campo e a cidade |
| <b>RECURSOS IMAGÉTICOS</b>                        |   |
| <input type="checkbox"/> adequados                |   |
| <input type="checkbox"/> inadequados              |   |
| <input checked="" type="checkbox"/> insuficientes |   |
| <input type="checkbox"/> outros                   |   |

|   |
|---|
| <b>Observação sobre as atividades</b>             |
| <input type="checkbox"/> adequadas                |
| <input type="checkbox"/> inadequadas              |
| <input checked="" type="checkbox"/> insuficientes |
| <input type="checkbox"/> outros                   |

As unidades 1 e 2 do livros não fazem referencias nem de imagens sobre a questão indígena. Na unidade 3 – Os campos e seus grupos sociais – cita que os

indígenas estão entre os grupos que representam o campo durante o texto e volta a perguntar sobre quem são esses povos na atividade de fixação.

Como dica de leitura apresenta um livro – pena quebrada ( o indiozinho).

|   |  |
|---|--|
| <b>Título do livro:</b>                           | <b>Girassol saberes e fazeres do campo –História</b>   |
| <b>Autores:</b>                                   | <b>Suely Almeida Porto Miranda</b>   |
| <b>Série:</b>                                     | <b>3º ano – 1 edição</b>   |
| <b>Local:</b>                                     | <b>São Paulo – 2012</b>  |
| <b>Sumário:</b>                                   | Unidade 1 – História do Campo<br>Unidade 2 – Viver no Campo<br>Unidade 3 – Sujeitos da história<br>Unidade 4 – Cidadania |
| <b>RECURSOS IMAGÉNTICOS</b>                       |  |
| <input type="checkbox"/> adequados                |  |
| <input type="checkbox"/> inadequados              |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> insuficientes |  |
| <input type="checkbox"/> outros                   |  |

|   |
|---|
| <b>Observação sobre as atividades</b>             |
| <input type="checkbox"/> adequadas                |
| <input type="checkbox"/> inadequadas              |
| <input checked="" type="checkbox"/> insuficientes |
| <input type="checkbox"/> outros                   |

O livro apresenta na unidade 1 - História do Campo uma imagem que possui vários povos, inclusive um indígena para representar que as pessoas não são iguais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar as apreciações dos livros de história, da coleção Girassol, a partir das categorias de análises de conteúdo: divisão didática; adequação de recursos imagéticos, distribuição e coerência das atividades pedagógicas, observamos que a referida coleção apresenta, ainda, várias inadequações quanto às imagens, muitas vezes, descontextualizadas, e atividades insuficientes ou, igualmente, inadequadas.

Atribuímos que a preparação dessas coleções precisa ser revisada pelo Ministério da Educação para poder ser novamente distribuída nas escolas indígenas. Tais ajustes precisam levar em conta “a elaboração de informações válidas que permitam a divulgação das culturas indígenas, junto a sociedade nacional e mundial” (BRASIL, 2012), além das especificidades da educação diferenciada indígena. Conforme as diretrizes de ajustes didáticos de 2012, “a escola indígena diferenciada se constitui em uma instância importante para a valorização das culturas indígenas” (Idem).

Dessa forma, entendemos que as representações do cotidiano das comunidades indígenas precisam está representados nos conteúdos escolares e, necessariamente, ajustados nos livros didáticos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MO LINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Estado, Luta de Classes, Movimentos Sociais e as Políticas de Educação do Campo. In: Educação do campo. João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. Leitura, História e História da Leitura. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 52 9-575.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. Vol. 45. São Paulo: abril cultural, 1985.

BRADÃO. Elias Canuto, História Social: da invasão do Brasil ao Maxixe e LambariMaringá: Ed. Massolini, 2003.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária– PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; e MOTTA, V. O livro didático em questão. Cortez: Autores associados, São Paulo, 1989.

GHEDIN, Evandro.; BORGES, H. S. (Org.) . Educação do Campo. A epistemologia de um horizonte de formação.. 1. ed. Manaus: UEA Edições, 2007. v. 1. 189p .

GOULARTE, Raquel da Silva e MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. Entre textos, Londrina, v.13, nº 02, p. 33-54, jul./dez. 2013.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, j an./mar. 1996.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos. 2º Ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo e Epistemologia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUNAS, Alessandra da Costa. ROCHA, Eliene Novaes. (orgs). Práticas Pedagógicas e Formação de educadores(as) do campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. O ÍNDIO BRASILEIRO NO LIVRO DIDÁTICO. Hist. Ensino, Londrina, v. 6, p. 73-89, out. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12391/10835>

MAKUXI, Alex. O ÍNDIO, OS LIVROS DIDÁTICOS E O SENSO COMUM. Publicado em: 12/02/2014. In: Rede Índio Educa. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIS, Elisangela Alves, BARBOSA, Rosimari Bueno e RODRIGUES, Elaine. A REPRESENTAÇÃO DO ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO. In: Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2074339/mod\\_resource/content/1/ARILD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2074339/mod_resource/content/1/ARILD.pdf)

SANTOS, Aparecido Lino dos. Educação Do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas./ Aparecido Lino dos Santos. – Dourados, MS: UFGD, 2015. 148f.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SILVA, Edson. POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIA, CULTURAS E O ENSINO A PARTIR DA LEI 11.645.revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Disponível em: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf>

SILVA, Phábio Rocha da. A (IN)VISIBILIDADE INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO. In: Anais do XVI Encontro Regional de história da Anpuh - Rio: Saberes e práticas científicas. 28 de julho a 1º de agosto de 2014. Disponível em:

[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166\\_ARQUIVO\\_Phabetico\\_Rocha.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabetico_Rocha.pdf)

VENTURI, Gustavo e BOKANY, Vilma. Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública / organizadores: Gustavo Venturi e Vilma Bokany. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

WANDERLEY, L. E. W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; BELFIORE WANDERLEY, M. (Org.). Desigualdade e a Questão Social. São Paulo: EDUC, 1997. p.51-162.

## WEBGRAFIA

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>

<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/425.pdf>

<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2011v7n1/pdf/3VanessadosAnjosdosSantos2011v7n1.pdf>

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/edfisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfisica.pdf)